

PENDAMPINGAN DAN PELATIHAN: MERESPON KEBERLANJUTAN DALAM PENGEMBANGAN PROFESIONAL GURU MATEMATIKA

Sabri²

Abstrak: Pengembangan profesional guru merupakan tujuan implisit hampir setiap upaya pembaharuan pendidikan. Namun, pelatihan yang dilaksanakan untuk kepentingan itu lebih banyak berhenti pada episode tatap muka saja tanpa jaminan tindak lanjut implementasi hasilnya di sekolah. Pengawas dan kepala sekolah sebenarnya bertugas membina guru secara berkelanjutan dalam upaya pembenahan dan pengembangan profesional, khususnya sebagai kelanjutan dari pelatihan yang telah diikuti. Kenyataannya, masih banyak supervisi yang belum tepat sasaran. Dalam pengembangan profesional guru matematika berkelanjutan, tenaga pendidik matematika perlu didampingi berdasarkan prinsip kesejawatan, misi pemberdayaan, dan dengan tujuan membantu guru melaksanakan tindak lanjut pelatihan guna meningkatkan kinerja mereka. Pelaksanaan pendampingan sebagai bantuan profesional menunjukkan hasil berupa perubahan kinerja guru menuju ke arah profesionalisme dan berimplikasi peningkatan prestasi matematika siswa.

Kata kunci: Pengembangan Profesional Berkelanjutan, Pelatihan, Pendampingan, Pemberdayaan.

PENDAHULUAN

Profesionalisme guru adalah topik yang tidak pernah sepi pembahasan dan pengkajian. Upaya pengembangan profesional guru gencar digalakkan mengingat bahwa dunia pembelajaran sebagai medan kerja guru selalu dan semakin sarat dengan dinamika yang menantang. Selain itu, tuntutan akan pembelajaran efektif sebagai prasyarat pendidikan bermutu menjadi muara hampir setiap program pemerintah di sektor pendidikan. Oleh karena itu, menjadi tanggung jawab pemerintah, pemangku kepentingan di sekolah, dan masyarakat secara umum untuk terus membantu guru dalam kerangka pengembangan profesional yang berkelanjutan.

Karena matematika menjadi dasar inovasi masa depan yang juga mewarnai perkembangan berbagai disiplin ilmu lainnya, maka pengembangan profesional guru matematika adalah fokus implisit hampir setiap upaya pembaharuan pendidikan (Sowder dalam Roesken, 2011). Peran guru dalam pembelajaran sangat penting sebagai aktor utama dalam proses instruksional. Peserta didik yang hadir di kelas adalah subyek pembelajaran yang difasilitasi untuk mencapai kompetensi matematika yang telah ditetapkan dalam kurikulum. Efektivitas, efisiensi, dan optimalisasi pencapaian kompetensi itu sangat bergantung pada kinerja profesional tenaga pendidik yang menangani mereka. Oleh karena itu, pembenahan, pengembangan, dan peningkatan profesional guru matematika merupakan upaya yang sangat mendesak untuk terus diupayakan.

² Sabri, S.Pd., M.Sc. adalah Dosen Matematika FMIPA UNM Makassar

Pada tulisan ini akan diulas pengembangan profesional guru matematika berkelanjutan, bagaimana peran supervisi dan pendampingan, dan bagaimana mekanisme pendampingan, dalam konteks suatu contoh pelatihan pengembangan profesional guru matematika, yang bisa efektif menghasilkan perubahan kinerja profesional guru.

Kinerja Guru Matematika

Salah satu dimensi kinerja profesional guru yang bisa dikritisi adalah prestasi siswa. Dalam konteks nasional, siswa SMA/MA jurusan IPA dan Bahasa banyak tidak lulus karena pelajaran matematika, sementara untuk jurusan IPS dan Agama, matematika juga menjadi salah satu mata pelajaran yang angka ketidaklulusannya tinggi (Kementerian Pendidikan Nasional, 2010). Ketidaklulusan karena pelajaran matematika ini bagi beberapa kalangan mungkin bukan persoalan yang pantas menyita perhatian. Nyatanya, kualitas guru terus diupayakan meningkat melalui pelatihan dan pendidikan lanjutan. Ketidaklulusan itu justru kadang menemukan penyebabnya pada kualitas siswa yang dianggap memang kurang mampu menguasai matematika. Itulah di antaranya dalil-dalil yang santer kedengaran.

Masalah akan terlihat jelas manakala prestasi matematika siswa ditinjau dari perspektif internasional. Hasil PISA 2009 (OECD, 2010) menunjukkan bahwa Indonesia berada pada urutan 61 dari 65 negara yang tercakup dalam program penilaian 3-tahunan tersebut. Lebih lanjut, OECD melaporkan bahwa prestasi matematika siswa Indonesia tidak berbeda secara signifikan dengan siswa dari Colombia, Albania, Tunisia, Qatar, Peru, dan Panama. Dari kemampuan siswa menyelesaikan masalah yang diajukan dalam penilaian, hampir 80% siswa Indonesia mampu menjawab hanya masalah-masalah tingkat 2. Sedangkan, untuk masalah tingkat 6 (tertinggi), hampir tidak ada siswa Indonesia yang mampu menyelesaikannya. Jika melihat fakta dari PISA 2009 OECD dan memposisikan guru sebagai pelaku utama dalam optimalisasi pelaksanaan kurikulum, maka seharusnya diakui bahwa kinerja guru matematika perlu dipertanyakan.

Di berbagai belahan dunia, termasuk Indonesia, perubahan dalam pendidikan telah berlangsung dalam bentuk implementasi standar belajar bagi siswa dan standar kinerja profesional bagi guru, pembaharuan penilaian, dan penggunaan media terkini—misalnya, Teknologi Informasi dan Komunikasi (TIK)—dalam pembelajaran matematika (Roesken, 2011). Semua kecenderungan ini dan tuntutan yang terkait dengannya mengarah pada tingkat pengembangan profesional yang lain dengan orientasi utama pada kompetensi luaran, yang didorong oleh semangat pembaharuan, penelitian, bahkan politik (Day & Sachs, 2004).

Karakteristik unik disiplin ilmu matematika menuntut guru secara profesional menerapkan strategi pembelajaran yang jitu sedemikian sehingga kompetensi matematika yang telah ditetapkan oleh negara mampu dikuasai oleh siswa. Seiring dengan semakin kompleksnya kehidupan yang dijalani manusia sekarang ini, kompetensi matematika yang berfokus pada penguasaan berpikir tingkat tinggi semakin penting untuk dikuasai oleh peserta didik. Mereka tidak lagi hanya berkutat pada pembelajaran dengan fokus pada pemecahan masalah

rutin. Hasil PISA yang disebutkan di atas menunjukkan bahwa dalam hal berpikir tingkat tinggi, siswa SMP Indonesia masih sangat rendah. Implikasi logis dari rendahnya kemampuan ini adalah agak sulit berharap mereka mampu memberdayakan kompetensi matematika dalam menyelesaikan masalah nyata kehidupan yang karakteristiknya seringkali tidak seperti masalah rutin yang mereka seringkali hadapi di kelas.

Jangkauan masalah yang tercakup dalam PISA adalah wujud dari tuntutan dan harapan terhadap pendidikan matematika di abad ini. Kurikulum modern dan teori baru mengindikasikan bahwa kita perlu beralih dari praktek pembelajaran yang bertumpu pada pemaparan konsep yang ditindaklanjuti dengan kerja individu, menuju ke kegiatan yang mendorong keterlibatan peserta didik dalam proses menerapkan, mengevaluasi, dan mengkonstruksi ide matematika. Mereka dituntut untuk kompeten dalam proses kreasi, memecahkan masalah, menemukan ide baru, membangun model, dan menjelaskan kompetensi mereka sendiri dengan cakap dan penuh percaya diri (Kengsinton-Miller, 2004).

Guru dan siswa berada dalam era TIK yang efek dan penggunaannya menembus hampir semua aspek kehidupan. Era generasi sarat jaringan ini memberi peluang baru bagi para guru untuk semakin profesional. Ini semua bergantung pada bagaimana para pendidik terbuka untuk mengubah pendekatan pedagogisnya (Pritchard (2007)). Sangat banyak sumber belajar tersedia di dunia maya yang bisa digunakan oleh guru untuk mengembangkan kapasitasnya. Sumber di Internet juga sangat banyak yang mereka bisa berdayakan untuk membantu siswa belajar matematika. Fasilitas dan keunggulan TIK sangat memungkinkan melakukan berbagai strategi pembelajaran inovatif. Karakteristik abstrak dari objek matematika paling tidak bisa dijembatani dengan menggunakan perangkat TIK yang memiliki potensi yang luar biasa. Beberapa fungsi rutin guru selama ini sudah bisa dipermudah dengan TIK, dan pada gilirannya memberi waktu kepada mereka untuk melakukan fungsi lain secara lebih bermakna. Tampaknya, untuk masa dimana banyak pekerjaan, termasuk sebagian peran guru, menjadi semakin terotomatisasi dan tersistematisasi (Woods, 2002), bisa disimpulkan bahwa kompetensi guru matematika dalam memanfaatkan TIK untuk mendukung praktek pembelajaran mereka sudah menjadi syarat baru untuk disebut profesional.

Hal kualitas profesional guru matematika menjadi lebih menarik manakala bahasan diperluas mencakupi program sertifikasi guru. Manfaat optimal program yang telah diimplementasikan sejak 2006 ini juga belum terlihat nyata. Banyak pihak menyampaikan bahwa program sertifikasi guru, secara umum, belum menampakkan efek perubahan yang signifikan dalam hal peningkatan kualitas pendidikan (Kamdi, 2010; Widiyanto, 2011). Yang lebih menarik lagi adalah tingkat kemajuan pendidikan di Indonesia 9-12 tahun tertinggal dari Malaysia dan baru sekitar 10,15% sekolah yang memenuhi standar nasional pendidikan (Abbas, 2011). Meski demikian, pemerintah tetap menegaskan bahwa program ini harus terus dilaksanakan disertai dengan perbaikan di sana-sini. Tujuannya agar semua guru berhasil mencapai derajat profesional dengan memenuhi kriteria sebagaimana yang telah ditetapkan oleh negara. Mereka yang berstatus

profesional sejatinya berkontribusi nyata dalam peningkatan mutu pendidikan dalam arti yang seluas-luasnya.

Pengembangan Profesional Guru Matematika: Masalah Keberkelanjutan

Pemerintah beserta para pemangku kepentingan pendidikan sangat memahami situasi dan tuntutan kinerja guru matematika yang telah dikemukakan di awal. Posisi politis matematika sebagai 'penjaga gerbang' (lihat Stinson, 2004) sangat jelas berlaku di Indonesia. Karena profesi guru diposisikan sebagai agen kunci perubahan dalam masyarakat yang berbasis pada pengetahuan, pengembangan profesional guru pada akhirnya menjadi fokus intervensi oleh berbagai pihak pemangku kepentingan dalam sektor pendidikan. Adalah tugas besar pemerintah, khususnya, Kementerian Pendidikan Nasional, untuk menjamin bahwa pendidikan matematika di Indonesia diimplementasikan oleh guru-guru yang memenuhi standar profesionalisme sebagaimana ditetapkan oleh negara. Amanah ini disadari betul oleh lembaga pemerintah sehingga anggaran yang dialokasikan untuk program *in-service training* terbilang sangat besar.

Bersama dengan lembaga swasta, lembaga pemerintah sudah sejak lama melaksanakan beragam pelatihan yang bertujuan membantu guru matematika menjadi (lebih) profesional melalui program *in-service training* (pelatihan dalam jabatan). Program tersebut dilaksanakan, baik yang menggunakan dana dari anggaran pemerintah sepenuhnya, menggunakan dukungan dari sponsor, memberdayakan dana swadaya guru, maupun kombinasi dari ketiganya. Durasi program bertingkat-tingkat, dari satu hari, dua hari, tiga hari, seminggu, hingga sebulan, bahkan lebih lama dari itu. Pelaksanaannya juga bervariasi; ada yang diprogramkan secara rutin; ada pula yang bersifat sporadis. Sayangnya, upaya pemerintah itu tampaknya belum mencapai hasil yang menggembirakan. Guru, yang justru dituntut untuk lebih profesional, sebagian memandang remeh tuntutan tersebut dan hanya peduli pada implikasi finansialnya. Banyak dari mereka merasa mapan dengan praktek yang telah dilaksanakan selama bertahun-tahun di kelas, tak tersentuh dengan gerakan pembaharuan (Schuck & Pereira, 2011). Ternyata, perubahan adalah sesuatu yang tidak mudah.

Tampaknya, sulit mengatakan bahwa sejumlah pelatihan yang dilaksanakan memiliki 'daya ubah yang memaksa' bagi para guru peserta pelatihan. Pelatihan adalah sarana rekreasi, reuni, atau jalan melarikan diri dari rutinitas kelas adalah kesan yang seringkali ditemui di kalangan peserta pelatihan. Sebagian dari mereka mengikuti program yang tidak sesuai dengan kebutuhan, sementara kesesuaian ini, menurut Muijs, Day, Harris, dan Lindsay (2004), adalah faktor kunci suksesnya sebuah kegiatan pengembangan profesional. Persoalannya sebagian terletak pada perencanaan, khususnya, menyangkut muatan pelatihan. Sebagian besar muatan pelatihann guru matematika tidak dirancang berdasarkan kebutuhan riil guru. Rancangannya justru lebih banyak mengacu pada pikiran para perencana. Dana pemerintah yang telah digelontorkan untuk membiaya pelatihan belum memperlihatkan manfaat optimal.

Pengembangan profesional bukanlah program pelatihan biasa yang biasanya berlangsung satu, dua, atau tiga hari. Pengembangan profesional berkelanjutan adalah program yang berisi serangkaian program pengembangan

dan program pelatihan yang dipadukan, berlangsung lama, dan merefleksikan kebutuhan guru. Program ini biasanya berlangsung selama beberapa tahun, direncanakan bersama oleh tenaga pendidik bersama dengan kepala sekolah, pengawas, guru pemandu bidang studi, dan pakar lainnya dengan tujuan meningkatkan pengetahuan, kecakapan, dan antusiasme guru (ACME, 2002), serta meningkatnya mutu proses dan hasil pembelajaran. Program ini sangat penting karena lembaga pendidikan guru sesungguhnya belum mampu membekali guru masa depan dengan semua kompetensi yang mereka seharusnya kuasai tentang mata pelajaran yang akan diajarkan, bagaimana peserta didik mempelajarinya, dan bagaimana mengajarkannya secara efektif selama proses pendidikan calon guru berlangsung.

Pengembangan profesional dipandang sebagai suatu proses pembelajaran yang berlangsung dalam suasana interaksi bermakna antara guru dan konteks profesional mereka dalam semua dimensinya (Kelchtermans, 2004). Interaksi ini pada akhirnya akan mengarahkan guru pada perubahan kinerja dan pemikiran tentang kinerja itu sendiri. Praktek pembelajaran matematika berkembang melalui proses belajar yang menumbuhkembangkan potensi sehingga guru dan siswa menjadi lebih baik dalam memainkan peran mereka dalam kegiatan yang dilakukan (Jaworski, 2006). Perbaikan ini diharapkan berujung pada efektivitas dan optimalisasi pencapaian tujuan pembelajaran matematika dalam wujud kompetensi yang telah ditetapkan lebih awal. Bahkan lebih dari itu, dalam proses belajar-mengajar, guru diharapkan merasakan suatu pencapaian dan kepuasan atas keberhasilannya mengemban tugas profesional mereka.

Pelaksanaan program pengembangan profesional guru matematika yang bermacam-macam adalah hasil dari perspepsi yang beragam tentang apa dan bagaimana sesungguhnya pengembangan profesional guru itu. Kelchtermans (2004) mengungkapkan bahwa bagi pihak tertentu, program itu adalah kegiatan pendidikan dan pelatihan dalam jabatan yang pada umumnya dilaksanakan dalam bentuk yang terdekontekstualisasi, berisi hal-hal yang tidak saling terkait, dan cenderung berfokus pada guru secara perseorangan. Sementara, pengembangan profesional yang lebih baik adalah yang terkait utuh keseluruhan program pengembangan sekolah, dan didukung oleh pihak luar, termasuk jaringan profesional guru. Program sertifikasi guru yang mensyaratkan adanya bukti keikutsertaan dalam kegiatan pelatihan pengembangan profesional, tak bisa dimungkiri, telah membuka peluang bagi maraknya pelatihan untuk kepentingan itu. Sayangnya, para pelaksana yang berbeda institusi kelihatan belum berkoordinasi sehingga program-program pelatihan semacam itu bisa saling terkait, terintegrasi, dan tidak malah terkotak-kota, tumpang tindih, dan berluang-ulang. Yang seharusnya diupayakan adalah mensinergikan kegiatan-kegiatan tersebut, yang awalnya bersifat hiruk-pikuk, dan akhirnya bisa diarahkan untuk lebih koheren (Sugrue, 2004).

Pertanyaannya sekarang adalah bagaimana dengan pelatihan-pelatihan itu? Jika begitu banyak telah dilaksanakan dan hasilnya belum menggembirakan sebagaimana yang dilansir oleh beberapa pihak, lalu apa yang kurang? Kurangnya koherensi dan integrasi antara program pengembangan profesional sangat bisa dipersoalkan. Penyebab pertamanya bisa terletak pada para penyelenggara yang

belum berkoordinasi secara sinergis sehingga program yang mereka laksanakan besar kemungkinan mengalami tumpang-tindih dan pengulangan. Penyebab kedua adalah bahwa terdapat guru sebagai peserta yang tidak melihat penyebab yang disebutkan di atas. Bagi mereka, yang penting adalah mengikuti pelatihan karena ada kesempatan atau ditugaskan oleh pimpinan tanpa memedulikan muatan pelatihan. Hal ini mengkhawatirkan karena, mengutip Ruohotie, (dalam Bolam & McMahon (2004), kegiatan yang berulang-ulang bisa menyurutkan semangat guru untuk mengembangkan profesionalisme mereka.

Terkait dengan kegiatan setelah pelatihan, yang menarik adalah apa yang dilakukan oleh para guru peserta pelatihan dan bagaimana mekanismenya diatur oleh penyelenggara. Sebagaimana yang lazim ditemui, pelatihan yang diikuti oleh para guru kebanyakan berhenti pada pelatihan itu sendiri. Langkah selanjutnya tergantung sepenuhnya pada inisiatif para peserta untuk berbuat. Para gurulah yang akan menentukan, apakah mereka akan berbuat sesuatu setelah mengikuti kegiatan atau memilih untuk tidak melakukan apa-apa. Lebih lanjut, penyelenggara pelatihan juga tidak menuntut apa-apa selain tuntutan klise bahwa guru diharapkan secara sadar melakukan sesuatu sebagai tindak lanjut sesudah pelatihan. Perencana pelatihan memang kadangkala tidak memasukkan langkah tindak lanjut ini sebagai bagian dari rencana di akhir pelatihan. Belum lagi tentang bagaimana meyakinkan bahwa guru betul-betul berbuat setelah mereka kembali ke tempat kerja masing-masing. Kegiatan pemantauan ini jarang dianggarkan. Kalaupun dianggarkan, pelaksanaannya juga masih perlu dipertanyakan.

Ada sejumlah pelatihan yang menutup kegiatannya dengan membuat program tindak lanjut. Penutupan seperti itulah yang sesungguhnya diharapkan, dimana peserta masing-masing atau berkelompok membuat rencana tindak lanjut. Rencana ini berisi aktivitas yang akan dikerjakan di lokasi kerja mereka. Tentang bagaimana rencana itu dilaksanakan diserahkan kepada guru dengan bantuan kepala sekolah dan pengawas. Untuk kejelasan, mekanisme termasuk rambu-rambu dan penjadwalan biasanya perlu disepakati bersama antara peserta pelatihan, penyelenggara, dan para pembina di lapangan.

Lalu, bagaimana dengan implementasi nyata di lapangan? Tidak adanya semacam kontrak yang mengikat peserta pelatihan untuk berkomitmen melakukan sesuatu di kelas sebagai implementasi hasil pelatihan merupakan masalah tersendiri. Bagaimana pelaksanaan rencana tindak lanjut di lapangan dikoordinasikan dengan pihak terkait—kepala sekolah dan pengawas sebagai pembina guru—kadangkala tidak dipedulikan oleh penyelenggara pelatihan. Tugas mereka sepertinya berhenti dalam pelatihan semata. Inisiatif guru dan dukungan para pembinanya saja yang bisa menjamin bahwa guru melakukan sesuatu di kelas setelah dilatih. Selain itu, pelatihan lebih banyak berhenti pada satu putaran dan bukan merupakan merupakan tahapan dari sebuah rangkaian program pengembangan profesional. Lalu, guru dibiarkan dengan idealismenya masing-masing untuk bertindak sendiri-sendiri. Tampaknya, keberlanjutan adalah masalah dalam pelaksanaan pengembangan profesional guru.

Sebenarnya sistem pembinaan guru dalam rangka pengembangan profesionalisme mereka di lapangan sudah dibuat cukup sistematis. Di lingkup sekolah, peran pembinaan guru secara langsung menjadi tanggung jawab kepala

sekolah. Peran ini diperkuat oleh pengawas yang ditugaskan membina guru di tingkat gugus sekolah atau kecamatan. Pertanyaannya adalah apakah peran-peran strategis dan mulia ini telah dimainkan secara optimal oleh yang bersangkutan. Melihat konteks yang umum dan lebih luas, jawaban untuk pertanyaan ini lebih banyak adalah 'belum.'

Belum terlaksananya peran kepala sekolah dan pengawas dalam membina kinerja profesional guru secara optimal disebabkan oleh beberapa hal. Faktor yang bisa dilihat adalah kemampuan kepala sekolah dan pengawas memang belum memadai untuk melakukan tugas pokok dan fungsinya. Hal ini disebabkan proses penempatan kepala sekolah dan pengawas biasanya belum mengikuti prosedur baku yang berbasis pada kemampuan dan kebutuhan.

Dalam prakteknya, pembinaan terhadap guru masih sebatas pada aspek administrasi pembelajaran belaka. Bukannya aspek ini tidak penting, tetapi guru membutuhkan lebih dari itu. Mereka membutuhkan pembinaan kemampuan pedagogi praktis dan kompetensi lainnya yang merupakan tuntutan guru profesional. Sebagian dari mereka malah menerapkan supervisi yang cenderung menakutkan bagi para guru, karena kehadiran mereka di kelas berujung pada tindakan memarahi atau memberikan daftar kesalahan, bukan menawarkan penyelesaian masalah, membina, apalagi memberdayakan guru. Guru yang mengimplementasikan hasil pelatihan pengembangan profesional tertentu kurang mendapat dukungan yang layak dari kepala sekolah dan pengawas karena kadangkala keduanya tidak mengetahui materi pelatihan yang diperoleh oleh guru dan tidak mengetahui tuntutan pelatihan itu sendiri.

Bagian selanjutnya akan berisi uraian tentang proses pengembangan profesional guru matematika yang pernah dilaksanakan dan saya terlibat langsung di dalamnya.

Sebuah Model Pengembangan Profesional Berkelanjutan

Model yang akan diuraikan di sini bernama Pelatihan Pembelajaran Aktif untuk Matapelajaran Matematika (P2AM2)¹. Pelatihan ini dilaksanakan setelah dilakukan survey sederhana kepada guru target untuk mengidentifikasi pelatihan apa yang mereka butuhkan. Dari sekian jenis pelatihan yang dibutuhkan, matematika menempati tingkat kebutuhan tertinggi. Survey ini dilakukan guna menjamin bahwa pelatihan diberikan kepada guru berdasarkan kebutuhan mereka.

Perencanaan pelatihan dimulai dengan menyusun tim pengembangan materi yang terdiri dari perwakilan beberapa pihak. Tim terdiri dari guru SD, dosen matematika dari Lembaga Pendidikan Tenaga Kependidikan (LPTK), ahli TIK untuk pendidikan, widyaiswara, pengawas, dan ahli pengembangan profesional guru. Tim ini merancang model, mekanisme, dan isi pelatihan sedemikian sehingga sesuai bersifat utuh, sistematis, dan lengkap untuk dilaksanakan selama satu semester.

Paket pelatihan yang diselesaikan memuat Pelatihan Tim Sekolah (PTS), Pelatihan Kelompok Kerja Guru (KKG), Pelatihan Kelompok Kerja Kepala Sekolah (K3S), dan Bantuan Profesional Sekolah (BPS) (DBE 2 USAID, 2010). Pelatihan dilaksanakan dengan mekanisme berikut:

- 1) PTS dilaksanakan sebagai pelatihan awal yang diikuti guru, kepala sekolah, pengawas, dan komite sekolah. Keempat komponen tim sekolah tersebut dilatih guna memberikan landasan tentang pembelajaran matematika di sekolah dasar. Kepala sekolah dan pengawas diikuti guna meyakinkan bahwa peran pembinaan kelak mereka bisa lakukan dengan mengetahui apa dan bagaimana pelatihan ini. Komite sekolah dihadirkan guna membangun komitmen untuk mendukung guru dalam mengimplementasikan pelatihan di kelas berdasarkan rencana tindak lanjut yang disusun di akhir PTS.
- 2) Implementasi pelatihan di kelas berlangsung selama beberapa minggu. Kepala sekolah, pengawas, guru senior (*master teachers*) secara rutin memberi dorongan dan bimbingan kepada setiap guru terkait dengan pelaksanaan rencana tindak lanjut. Komite sekolah juga berkomitmen membantu dalam implementasi.
- 3) Pelatihan KKG dan K3S Tahap I selanjutnya dilaksanakan. Pengawas menjadi peserta dalam K3S. Di dalamnya diberikan materi yang bersifat pendalaman berdasarkan tugas pokok dan fungsi masing-masing. Pelatihan ini juga menjadi wadah diskusi tentang implementasi pelatihan yang telah berlangsung sebelumnya dan diakhiri dengan penyusunan rencana tindak lanjut.
- 4) Implementasi pelatihan di kelas berlangsung kembali dilakukan selama beberapa minggu. Dalam tahap implementasi ini, BPS Tahap I dilaksanakan dalam bentuk pendampingan langsung di kelas untuk semua guru oleh fasilitator pelatihan. Ini melengkapi pembinaan rutin yang dilakukan kepala sekolah, pengawas, dan guru senior.
- 5) Kegiatan dilanjutkan dengan Pelatihan KKG dan K3S Tahap II selanjutnya dilaksanakan. Pengawas hadir dalam K3S ini. Dalam pelatihan ini, diberikan materi yang bersifat pendalaman berdasarkan tugas pokok dan fungsi masing-masing. Pelatihan ini juga menjadi wadah diskusi tentang implementasi pelatihan yang telah berlangsung sebelumnya, hasil BPS Tahap I. Rencana tindak lanjut juga dihasilkan dari tahapan ini.
- 6) Implementasi pelatihan kembali berlangsung di kelas. Pembinaan yang rutin tetap dilakukan oleh kepala sekolah, pengawas, dan guru senior. Masa implementasi ini diakhiri dengan BPS Tahap II yang berupa pemeriksaan portofolio yang dikompilasi sejak awal pelatihan. BPS II ini merupakan tahapan penilaian guna menetapkan kelulusan guru dalam pelatihan.

Dalam pelaksanaan P2AM2, kegiatan pendampingan adalah bagian yang tak terpisahkan. Pelatihan tidak berhenti dengan selesainya tatap muka yang berlangsung selama beberapa hari. Pengembangan profesional guru berkelanjutan yang baik paling tidak menawarkan cakupan tindak lanjut, dukungan, dan jaringan, juga menawarkan umpan balik yang membangun terhadap praktek yang sudah dilaksanakan (Gray, 2005). Rencana tindak lanjut disusun menurut standar perencanaan yang lazim, misalnya, spesifik, terukur, aktual, realistis, dan memiliki target waktu penyelesaian. Inilah yang menjadi kontrak yang memastikan bahwa semua yang terlibat dalam pelatihan akan mengerjakan tugas dan fungsinya masing-masing sesuai rencana. Hasil pendampingan menjadi acuan dan bahan untuk tahapan pelatihan berikutnya.. Pelatihan dan pendampingan terhubung timbal balik. Pelibatan kepala sekolah,

pengawas, dan komite sekolah dimaksudkan untuk membangun kesamaan persepsi dan keselarasan langkah dalam implementasi hasil pelatihan di sekolah.

Pendampingan: Bantuan Profesional untuk Pemberdayaan

Konsep pendampingan memuat pemberian dukungan dan dorongan oleh seseorang yang senior, lebih berpengalaman kepada seseorang yang masih baru untuk membantunya menyesuaikan diri (Cullingford, 2006). Pendampingan disetarakan maknanya dengan *mentor* yang merupakan sebutan untuk penasihat yang bijak dan bisa dipercaya dalam mitologi Yunani (Parsloe & Leedham, 2009). Pendampingan adalah proses yang melibatkan seseorang yang lebih berpengalaman, profesional, pakar untuk memberikan dukungan, bimbingan, dan nasehat kepada, serta berbagi pengalaman dengan rekan yang belum profesional. Dalam wujudnya yang paling efektif, pendampingan adalah kemitraan dalam pembelajaran yang melibatkan kerjasama untuk menghadapi peluang dan tantangan dan melakukan refleksi berkelanjutan oleh kedua belah pihak yang terlibat.

Kekuatan pendekatan P2AM2 adalah tindak lanjut terencana yang pelaksanaannya disertai dengan pendampingan. Ini dilakukan untuk meyakinkan bahwa secara profesional para guru berbuat sesuatu yang lebih baik dan inovatif serta secara berkelanjutan sebagai hasil keikutsertaan mereka dalam pelatihan. Mereka didampingi guna meyakinkan bahwa kendala dan kesulitan yang mereka hadapi dalam implementasi bisa terselesaikan dengan hadirnya pendamping yang setiap saat memotivasi dan bisa membantu. Pendampingan yang dilaksanakan adalah bantuan profesional dan pada dasarnya berbeda, tetapi memiliki fungsi yang saling beririsan, dengan supervisi (Cullingford, 2006) yang selama ini dilaksanakan oleh para pengawas atau kepala sekolah. Di dalamnya, prinsip emansipasi (Grundy, 1987) dan kesejawatan senantiasa dipertahankan.

Pendampingan merupakan bentuk hubungan pribadi antara seseorang yang diposisikan lebih berpengalaman atau lebih profesional dan seseorang yang masih baru, kurang berpengalaman, atau kurang profesional. Proses pendampingan pada dasarnya adalah pemberian motivasi, komentar, saran yang bersifat membangun, atau bahkan sekadar menyimak keluh kesah pihak yang didampingi. Proses ini didasari dengan antusiasme, saling percaya, saling menyesuaikan diri, kemampuan menyimak (Boreen, Niday, Potts, & Johnson, 2009), keterbukaan, dan saling menghargai, serta didasari keinginan yang kuat untuk berbagi dan belajar satu sama lain. Keseluruhan proses dan semua aspek pendampingan terjadi karena hubungan yang terjalin antara pihak yang terlibat dalam pendampingan adalah hubungan yang terbangun dengan baik (*good rapport*). Hubungan baik ini melahirkan kepercayaan yang terbangun atas dasar keikhlasan (Tee, 2004). Pendampingan memiliki kecakapan interpersonal yang baik, kredibilitas, kemauan untuk belajar, dan kemampuan menghargai perbedaan perspektif (Moir, Gless, & Baron, 1999).

Bantuan profesional yang diberikan dalam pendampingan tidak mesti berupa penyelesaian untuk masalah yang dihadapi para guru. Malahan, lebih banyak bantuan pendampingan yang diberikan berupa tindakan pemberdayaan guru secara reflektif kritis sehingga mereka, pada akhirnya, mampu menemukan

sendiri penyelesaian masalah yang dihadapi melalui pengoptimalan potensi profesional yang dimiliki. Pendampingan adalah sebuah kerja strategis yang terjadi antar manusia sehingga pendekatannya perlu lebih humanis dan memberdayakan.

Kegiatan pendampingan dilakukan dalam konteks yang informal. Guru dikunjungi berdasarkan jadwal yang disepakati, sehingga nuansa pendampingan bisa dihindari. Penjadwalan kegiatan pendampingan dilakukan melalui konferensi kecil untuk membicarakan mekanisme pelaksanaan pendampingan. Dalam konferensi tersebut, penjadwalan kunjungan dibuat dan disepakati oleh semua pihak yang terlibat dalam pendampingan.

Dalam P2AM2, pemberian bantuan profesional dimulai pada tahap persiapan pembelajaran berupa pengembangan perangkat pembelajaran. Dalam tahap ini, guru didampingi dalam pengembangan Silabus, Rencana Pelaksanaan Pembelajaran dengan segala kelengkapannya, termasuk, Lembar Kerja Siswa, Instrumen Penilaian, dan Alat Peraga. Setelah itu, pendamping dan yang didampingi menyepakati fokus pendampingan untuk diamati dalam kunjungan kelas. Setelah semua persiapan sudah diselesaikan, kunjungan kelas dilaksanakan guna mengamati pelaksanaan pembelajaran. Pendamping mencatat fakta yang ditemui selama pelaksanaan pembelajaran di kelas. Setelah itu, pendampingan dilanjutkan dengan diskusi refleksi.

Diskusi refleksi adalah tahapan krusial dalam tindakan pendampingan. Di dalam diskusi ini, guru dan pendamping secara bersama-sama merefleksi praktek pembelajaran yang telah dilaksanakan. Pendamping bertugas mengarahkan diskusi sebaik mungkin sehingga prosesi bisa berlangsung secara santai, reflektif, informal, dan bermakna. Tempat diskusi dipilih sedemikian sehingga proses bisa berlangsung nyaman mungkin.

Diskusi reflektif dilaksanakan dengan mengadaptasi metode yang diusung oleh Allen dan Allen (2004). Dalam diskusi, pendamping mengemukakan penilaian obyektifnya terhadap pembelajaran yang telah diamati. Untuk itu, pendamping mengemukakan satu atau dua hal yang merupakan kekuatan yang ditampilkan guru dalam pembelajaran. Kekuatan yang disampaikan secara proporsional dan seimbang ini tentunya dilengkapi dengan penyampaian alasan yang berdasarkan fakta dari pengamatan. Ini dilakukan guna membangkitkan kepercayaan diri guru dan menghindarkan munculnya kesan bahwa guru diobservasi untuk mencari-cari kelemahannya. Setelah itu, pendamping meminta guru untuk mengemukakan hal-hal yang dipandang berhasil dilaksanakan dalam pembelajaran. Pengungkapan keberhasilan ini penting agar kepercayaan diri guru semakin terbangun. Mereka dibiasakan mengenali potensi, kekuatan, dan kelebihan praktek mereka. Pendamping tidak hanya menyimak penuturan guru yang kadangkala semata-mata mengemukakan aspek singkat tentang keberhasilannya. Pendamping juga seharusnya menggali lebih jauh, misalnya, dengan menanyakan mengapa hal yang diungkap itu dianggap suatu keberhasilan.

Diskusi pun dilanjutkan dengan pendamping meminta guru untuk lebih dalam merefleksi pembelajaran yang telah dilakukannya dengan meminta guru mengungkap bagian mana dari pembelajaran yang masih perlu diperbaiki. Kadang kala guru tidak mampu mengungkap bagian yang diinginkan oleh pertanyaan ini.

Pendamping bisa mengubah pertanyaan dengan: Jika suatu saat pelajaran tadi diulangi, bagian mana yang akan diubah caranya? Pendamping berupaya menggali lebih dalam alasan dari setiap jawaban yang terungkap. Dengan tidak mendesak, pendamping membiarkan guru secara sukarela bercerita, cukup diarahkan dengan pertanyaan-pertanyaan pemandu.

Setelah guru mengungkapkan bagian mana dari pembelajaran yang mesti diperbaiki, pendamping juga memberi masukan atau umpan balik tentang satu atau dua aspek pembelajaran yang terlewatkan dari refleksi guru. Dalam melakukan langkah ini, pendamping menyertakan penilaian obyektif berdasarkan fakta yang telah dicatat selama observasi. Pemberian umpan balik ini diupayakan didukung dengan contoh konkret dan spesifik. Di akhir diskusi reflektif, pendamping dan guru yang didampingi menyepakati tindak lanjut ke depan. Bagian ini menutup diskusi dengan arah yang jelas tentang langkah selanjutnya. Langkah tindak lanjut itu bisa berupa rencana perbaikan terhadap bagian pembelajaran yang masih dirasa kurang. Dalam tahapan ini, pendamping berupaya menggali bentuk penyelesaian yang sangat mungkin diketahui oleh guru sendiri. Diskusi juga terbuka untuk diisi dengan pembicaraan lain yang memperkaya makna pertemuan refleksi ini.

Jika dicermati, dari sisi pendamping, proses diskusi reflektif di atas pada dasarnya melibatkan dua pujian dan dua saran. Inilah yang kemudian dinamai oleh Allen dan Allen (2004) dengan pendekatan 2 + 2. Lebih lanjut, saran Allen dan Allen (2004) tentang prinsip pendampingan tetap dijaga. Prinsip itu adalah, *keberimbangan* antara pujian dan saran; pemberian umpan balik yang *tepat waktu*, *berfokus* pada aspek-aspek yang paling penting, adanya contoh yang *spesifik*, dan *tindak lanjut* yang jelas. Jalannya diskusi refleksi sebenarnya tidak harus selalu mengikuti alur di atas. Pendampingan adalah kegiatan yang berdasar pada hubungan baik. Tanpa itu, mustahil menjadi seorang pendamping atau penasihat (Cullingford, 2006). Oleh karena itu, jalannya diskusi bisa diubah sepanjang tujuannya jelas. Targetnya adalah membangun kepercayaan diri guru dan memberdayakan guru untuk mampu mengenali potensi dan kelemahannya sendiri, untuk selanjutnya mengarahkan mereka menemukan penyelesaian masalah pembelajaran yang dihadapi dalam praktek.

Hasil yang Dicapai

Berdasarkan pengalaman melakukan pendampingan dengan pendekatan yang dipaparkan di atas, ternyata hasil yang dicapai sangat menggembirakan. Beberapa guru yang pada awalnya enggan untuk dikunjungi kelasnya akhirnya menjadi terbuka. Mereka terkesan dengan proses pendampingan yang jauh dari nuansa menggurui, memarahi, atau mencari-cari kesalahan. Ini mungkin saja berdasar pada pengalaman mereka sebelumnya dimana dalam proses supervisi, terkadang mereka berada dalam situasi seperti menghadapi semprotan dari pengawas dengan daftar panjang dosa dan sedikit prestasi (Allen & Allen, 2004). Sebagian besar pengawas yang terlibat dalam program juga sudah mulai mengubah pendekatan supervisi yang mereka jalankan. Tidak bisa dipungkiri bahwa masih terdapat beberapa guru yang agak sulit menerima masukan karena mereka merasa praktek yang selama ini dijalankan sudah mapan. Pendekatan yang

berulang-ulang kepada guru semacam ini sebagian akhirnya berhasil. Kenyataannya, pendamping sendiri belajar dalam proses pendampingan. Dalam mengamati praktek pembelajaran, pengamatlah yang sesungguhnya terpapar pada contoh-contoh yang kaya dari praktek yang sukses dan yang gagal (Cullingford, 2006).

Hal lain yang menggembirakan adalah bahwa dengan pendampingan terprogram sebagaimana mekanisme yang dijelaskan di atas, secara umum, guru menunjukkan perubahan yang nyata. Beberapa dari mereka mengungkapkan bahwa selama ini, kemauan mereka untuk mengimplementasikan pengetahuan yang diperoleh dari berbagai pelatihan tersendat karena kurang atau tidak adanya bantuan profesional yang diberikan. Mereka tidak tahu mau bertanya atau meminta pertolongan ke pihak mana. Kehadiran pendamping dengan pendekatannya yang memberdayakan merupakan jawaban atas kemauan kuat mereka untuk berbenah menjadi lebih profesional. Pendampingan hadir di sekolah bukan untuk menagih, tetapi untuk membantu mereka melaksanakan rencana tindak lanjut pelatihan.

Minimal 90% guru, kepala sekolah, dan pengawas menyatakan bahwa program yang dijalankan berhasil meningkatkan kemampuan guru mengaktifkan siswa belajar dan meningkatkan keterampilan guru dalam merencanakan dan mengelola kelas (DBE 2 USAID, 2009). Guskey (2002) menyatakan bahwa meskipun aktivitas pembelajaran siswa adalah aspek yang paling akhir dalam hierarki evaluasi pengembangan profesional guru, hal ini adalah yang paling penting dan seharusnya menjadi titik tolak dalam pengembangan profesional guru. Efektivitas aktivitas siswa dalam pembelajaran adalah indikator utama dalam menilai suatu program pengembangan profesional guru matematika (Joubert, Sutherland, Back, De Geest, & Hirst, 2008). Berdasarkan hasil evaluasi dampak pelatihan, kompetensi matematika kelas 3 dan kelas 6 di sekolah target mengalami peningkatan masing-masing 7% dan 6% (DBE 2 USAID, 2009). Lebih lanjut, "... Hasil yang diperoleh ... sangat memuaskan. Dengan ... PAKEM, murid tidak takut lagi belajar matematika." (DBE 2 USAID, 2009: 4). Implementasi hasil pelatihan yang didukung dengan pendampingan menjadikan kehadiran mereka dalam pelatihan pembelajaran matematika lebih berarti, tidak lagi sia-sia dan hanya buang-buang waktu.

Catatan

Pelatihan ini terlaksana pada semester pertama tahun 2009 di sejumlah sekolah dasar di empat kabupaten/kota, yaitu, Makassar, Sidrap, Pinrang, dan Luwu, sebagai bagian dari proyek Decentralized Basic Education Component 2 (DBE 2) dan didanai oleh United States Agency for International Development. Versi akhir paket pelatihan secara utuh dapat diakses di www.pustakapendidik.org dengan nama yang sedikit berbeda dari yang dicantumkan dalam tulisan ini.

Daftar Pustaka

Abbas, H. (31 Maret 2011). Ke Mana Arah Prioritas Pendidikan Nasional? *Kompas*, Hal. 6.

- ACME. (2002). *Continuing Professional Development for Teachers of Mathematics* (Laporan Penelitian). London: ACME The Royal Society.
- Allen, D. B. & Allen, D. W. (2004). *Formula 2+2: The Simple Solution for Successful Coaching*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Bolam, R. & McMahon, A. (2004). Literature, Definitions and Models: Towards a Conceptual Map. Dalam C. Day & J. Sachs (Ed.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* (h. 33-63). Berkshire: McGraw-Hill.
- Boreen, J., Niday, D., Potts, J., & Johnson, M. K. (2009). *Mentoring Beginning Teachers: Guiding, Reflecting, Coaching* (Edisi Kedua). Portland, Maine: Stenhouse Publishers.
- Cullingford, C. (2006). Mentoring as Myth and Reality: Evidence and Ambiguity. Dalam C. Cullingford (Ed.), *Mentoring in Education: An International Perspective* (h. 1-10). Hampshire: Ashgate Publishing Limited.
- Day, C., & Sachs, J. (2004). Professionalism, Performativity and Empowerment: Discourses in the Politics, Policies and Purposes of Continuing Professional Development. Dalam C. Day & J. Sachs (Ed.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* (h. 3-63). Berkshire: McGraw-Hill.
- DBE 2 USAID. (2009). *Dampak, Hasil & Kemajuan* (Rangkuman Laporan Tahun Anggaran 2009 DBE 2 Sulsel). Jakarta: DBE 2 USAID.
- DBE 2 USAID. (2010). *Paket Mata Pelajaran Pembelajaran Matematika: Panduan untuk Fasilitator*. Jakarta: DBE 2 USAID.
- Gray, S. L. (2005). *An Enquiry into Continuing Professional Development for Teachers*. London: Esmée Fairbairn Foundation.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: Product or Praxis*. London: The Falmer Press.
- Guskey, T. R. (2002). Does It Make a Difference? Evaluating Professional Development, *Educational Leadership*, 59(6), 45-51.
- Jaworski, B. (2006). Theory and Practice in Mathematics Teaching Development: Critical Inquiry as a Mode of Learning in Teaching. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 9(2), 187-211.
- Joubert, M., Sutherland, R., Back, J., De Geest, E., & Hirst, C. (2008). How do Teachers of Mathematics Understand 'Effective' CPD? Dalam Joubert, M. (Ed.), *Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics* 28(3) November 2008 (h. 60-65).
- Kamdi, W. (24 November 2010). Sertifikasi Guru. *Kompas*, Hal. 7.
- Kelchtermans, G. (2004). CPD for Professional Renewal: Moving Beyond Knowledge for Practice. Dalam C. Day & J. Sachs (Ed.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* (h. 217-237). Berkshire: McGraw-Hill.
- Kementerian Pendidikan Nasional. (2010). *138.598 Siswa Lulus Ulangan SMA/MA 2010*. Siaran Pers. Diakses tanggal 21 Maret 2011 dari: <http://www.kemdiknas.go.id/media--publik/siaran-pers/138596-siswa-lulus-un-ulangan-smama-2010.aspx>.
- Kensington-Miller, B. (2004). Professional Development of Mathematics Teachers in Low Socio-Economic Secondary Schools in New Zealand.

- Dalam I. Putt, R. Faragher, & M. McLean (Ed.), *Mathematics Education for the Third Millenium, Towards 2010. Proceedings of the 27th Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australiasia Inc., held at Jupiter's Hotel, Townsville, Australia. 27-30 June 2004* (h. 320-327). Sydney: MERGA, Inc.
- Moir, E., Gless, J., & Baron, W. (1999). A Support Program with Heart: The Santa Cruz Project. Dalam M. Scherer (Ed.), *A Better Beginning: Supporting and Mentoring New Teachers* (h. 106–115). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Muijs, D., Day, D., Harris, A., & Lindsay, G. (2004). Evaluating CPD: An Overview. Dalam C. Day & J. Sachs (Ed.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* (h. 291-310). Berkshire: McGraw-Hill.
- OECD (2010), *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)*. Paris: OECD.
- Parsloe, E. & Leedham, M. (2009). *Coaching and Mentoring* (Edisi Kedua). London: Kogan Page.
- Pritchard, A. (2007). *Effective Teaching with Internet Technologies: Pedagogy and Practice*. London: Paul Chapman Publishing.
- Roesken, B. (2011). *Hidden Dimensions in the Professional Development of Mathematics Teachers: In-Service Education for and with Teachers*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Schuck, S. & Pereira, P. (2011). What Counts in Mathematics Education? Dalam S. Schuck & P. Pereira (Ed.), *What Counts in Teaching Mathematics: Self Study of Teaching and Teacher Education Practices* (h. 1-9). Dordrecht: Springer Science+Business Media B.V.
- Stinson, D. W. (2004). Mathematics as “Gate-Keeper” (?): Three Theoretical Perspectives that Aim Toward Empowering All Children with a Key to the Gate. *The Mathematics Educator*, 14(1), 8–18.
- Sugrue, C. (2004). Rhetorics and Realities of CPD Across Europe: From Cacophony towards Coherence? Dalam C. Day & J. Sachs (Ed.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* (h. 67-93). Berkshire: McGraw-Hill.
- Tee, N. P. (2004). *Grow Me! Coaching for Schools*. Singapore: Prentice Hall Pearson Education South Asia.
- Widiyanto, Y. N. (7 Mei 2011). Guru Bersertifikasi, di Mana Dikau? *Kompas*, Hal. 6.
- Woods, P. (2002). Teaching and Learning in the New Millennium. Dalam C. Sugrue dan C. Day (Ed.), *Developing Teachers and Teaching Practice* (h. 73-91). London: RoutledgeFalmer.